

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Preddiplomski studij engleskog jezika i književnosti i pedagogije

Mia Leko

**Važnost sudionika odgojno-obrazovnog procesa kao čimbenika
skrivenog kurikuluma u odnosu na postignuća učenika**

Završni rad

doc. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2017.

Sažetak

Kurikulum kao nastavni plan i program, zajedno s ciljevima, zadacima, sadržajima, organizacijom i tehnologijom potrebnom za provođenje evaluacije, obuhvaća i skriveni kurikulum. Skriveni kurikulum se objašnjava kao razlika između onoga što formalni kurikulum propisuje i onoga što se odvija u školama tijekom odgojno-obrazovnog procesa. On utječe na kvalitetu obrazovanja i postignuća učenika jer određuje okruženje u kojem učenici borave i uče. Među prikrivenim utjecajima skrivenog kurikuluma najznačajniji su odnosi koji vladaju u školi među učenicima, nastavnicima i roditeljima. Nastavnici su glavni realizatori kurikuluma te su zaduženi prenijeti učenicima vrijednosti koje kurikulum promiče. No, kako se prijenos vrijednosti obično odvija putem implicitnih poruka, učenici, a ni sami nastavnici, često nisu svjesni tih poruka. Kako učiteljevi osobni stavovi i vrijednosti mogu biti u sukobu sa vrijednostima koje se promiču kurikulumom, kod nastavnika je nužno osvijestiti da i na ovaj način utječu na učenike. Također, nastavnici su odgovorni i za stvaranje pozitivnog i poticajnog ozračja kao dijela skrivenog kurikuluma koje će učenicima omogućiti da što bolje usvajaju znanje, ali i koje će pridonijeti njihovom socijalnom i emocionalnom razvoju. Za stvaranje pozitivne klime u razredu potrebno je uspostaviti odnose temeljene na međusobnom poštivanju i uvažavanju između nastavnika i učenika te među učenicima. Također, važno je da postoje pozitivni odnosi i između nastavnika i roditelja jer uključenost roditelja u rad škole pridonosi boljem školskom uspjehu djeteta, redovitijem pohađanju nastave te većoj volji za učenje. U suvremenoj školi se iz tih razloga uloga roditelja u odgojno-obrazovnom procesu sve više širi.

Ključne riječi: postignuća učenika, skriveni kurikulum, sudionici odgojno-obrazovnog procesa

Sadržaj

1. Uvod	2
2. Kurikulum	3
3. Skriveni kurikulum.....	5
4. Sudionici odgojno-obrazovnog procesa i njihove uloge	8
4.1. Nastavnik.....	8
4.2. Učenici	10
4.3. Roditelji.....	10
4.4. Ravnatelj.....	11
4.5. Stručno-razvojna služba	11
5. Odnosi između sudionika odgojno-obrazovnog procesa	13
5.1. Odnos nastavnika i učenika.....	13
5.2. Odnosi među učenicima	16
5.3. Odnos nastavnika i roditelja.....	17
5.4. Odnos škole i lokalne zajednice	19
6. Zaključak.....	20
7. Literatura	21

1. Uvod

Odnosi među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te ozračje koje vlada u školama kao posljedica tih odnosa značajan su čimbenik kvalitete nastave te time imaju i značajan utjecaj na učenje i postignuća učenika. Odnosi sudionika dio su skrivenog kurikulumu koji predstavlja razliku između onoga što službeni kurikulum propisuje i onoga što se odvija u školama tijekom nastavnog procesa. U ovom radu objašnjavaju se različite uloge sudionika odgojno-obrazovnog procesa, odnosi među sudionicima te se ističe važnost stvaranja pozitivnog ozračja u školi i razredu. Nastavnici su zaduženi za realizaciju kurikulumu te su odgovorni za prenošenje vrijednosti koje on promiče. To se obično odvija putem implicitnih poruka kojih učenici, a često ni sami nastavnici, nisu svjesni. Kako učiteljevi stavovi i vrijednosti mogu biti u sukobu sa propisanim kurikulumom i kulturom škole, nužno je da oni osvijeste ovaj način djelovanja na učenike. Nastavnici su također zaduženi za stvaranje pozitivnog i povoljnog razrednog ozračja. Za ostvarenje tog cilja nužno je da odnosi nastavnika i učenika budu temeljeni na međusobnom poštivanju i uvažavanju, ali jednako važno je i da odnosi među učenicima budu pozitivni jer je pozitivna i poticajna razredna klima jedan od preduvjeta za uspješno učenje. Osim nastavnika i učenika i roditelji učenika dio su odgojno-obrazovnog procesa. Uspješna suradnja roditelja i škole imat će pozitivan utjecaj na školski uspjeh učenika, njihovo redovito pohađanje nastave i volju za učenje. Najčešće se njihovo sudjelovanje veže uz informiranje roditelja o uspjehu djeteta, no u suvremenoj školi njihova uloga se širi. Može se razlikovati 5 različitih uloga roditelja u radu škole, a to su aktivno i pasivno nesudjelovanje, potpora, sudjelovanje, partnerstvo i kontrola. Također, njihov odnos s nastavnicima se može podijeliti na tri oblika koji su model stručnjaka, model premještanja i model korisnika. Danas se nastoji sve više ići u smjeru trećeg modela jer u njemu postoji međusobno poštovanje i uvažavanje roditelja i ustanove.

2. Kurikulum

Pojam kurikulum u svom značenju se odnosi na slijed ili tijek nekakve planirane aktivnosti (Topolovčan, 2011). U pedagogiji, naziv kurikulum javio se na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće te je označavao redoslijed učenja gradiva po godištim. Iako u pedagogiji ne postoji jedinstveno shvaćanje pojma kurikulum, ono se često, čak i danas, poistovjećuje s nastavnim planom i programom. Međutim, kurikulum se zapravo odnosi na određeni konsenzus kojim se određuju načini kojima se mogu ostvariti neki zadani odgojno-obrazovni ciljevi i zadaci (Previšić, 2007), ali i na sveukupnu aktivnost neke škole odnosno njezinu cjelovitu koncepciju (Jurić, 2005, prema Sekulić-Majurec, 2007). Kurikulum u sebi obuhvaća fleksibilan plan i program zajedno s ciljevima i zadacima nužnima za ostvarenje istih (Sekulić-Majurec, 2007) te sadržajima i organizacijom i tehnologijom potrebnom za provođenje evaluacije ostvarenog odgojno-obrazovnog djelovanja. On određuje što učenici moraju naučiti te koji sadržaji će im u tome poslužiti kao izvori informacija (Previšić, 2007). On također obuhvaća i materijalne uvjete, dostignuti pedagoški standard i stručno osposobljavanje nastavnika (Sekulić-Majurec, 2007), predviđa sposobnosti učenika i njihov tempo rada, omogućuje učenicima stjecanje predviđenih kompetencija, pruža organizacijske i metodičke naputke te već razrađene postupke vrednovanja. Kurikulum također pruža i razrađene sadržaje koji se prenose u nastavu kako bi se ostvarilo aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina, a nužno ga je organizirati tako da ne sputava učenike koji su u nekim aspektima brži ili sporiji od većine (Previšić, 2007). Osim svega navedenog, kurikulum je nužno određen i odnosima koji vladaju u školi među nastavnicima, učenicima i roditeljima, ali i nenastavničkim osobljem škole koji stvaraju ozračje koje prevladava u školi čime utječu i na sva zbivanja u njoj. Dakle, iako često izjednačavani, vidljivo je kako nastavni plan i program čine samo mali dio cjelokupnog kurikulum, uz uvjete i procese njegova ostvarivanja te odnose koji vladaju među sudionicima (Sekulić-Majurec, 2007). Zbog velikog broja sastavnica kurikulum i njegovih različitih određenja u novijim istraživanjima se sve više ide prema uvođenju ključnih pojmova i riječi kao što su cilj, zadaci, sadržaji, metode, razvoj, odnosi, itd. kojima bi se on odredio, dok se definicije izbjegavaju (Previšić, 2007).

Kurikulum, kao dokument kojega donose državna tijela, se može podijeliti na nacionalni, školski, nastavni, učenički i posebni kurikulum (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010, prema Topolovčan, 2011). Nacionalni kurikulum donosi standardizirane smjernice, sadržaje i kompetencije koje se nastoje ostvariti odgojno-obrazovnim procesom (Jurić, 2007, prema Topolovčan, 2011). Nacionalni kurikulum služi školama da zajedno s lokalnom zajednicom stvore svoj vlastiti školski kurikulum koji je u skladu sa mogućnostima škole, ali koji zadovoljava i zahtjeve nacionalnog kurikulum. Taj kurikulum se očituje u procesima učenja i poučavanja, tj.

radu i životu škole (Previšić, 2007, prema Topolovčan, 2011). Školski kurikulum u sebi sadrži i nastavni kurikulum kojim se organizira i planira učenje i poučavanje te načini evaluacije učenika, učitelja, ali i roditelja. Svi učitelji imaju slobodu samo izabrati metode i strategije za ostvarivanje ciljeva zadanih školskim kurikulumom. (Topolovčan, 2011).

Kurikulum se također može podijeliti i na tri različita tipa kurikuluma, a to su zatvoreni, otvoreni i mješoviti kurikulum. Zatvoreni kurikulum svodi odgojno-obrazovni proces na niz zadataka koje se tijekom tog procesa moraju postići. Sadržaji su detaljno razrađeni, tijek nastave programiran, a vrednovanje učenika ostvaruje se putem testova i zadataka objektivnog tipa kojima se mjeri sposobnost učenika za reprodukciju gradiva. U nastavi se koriste udžbenici, a zbog fiksnog tijeka nastave učenicima se onemogućuje da se upuste u bilo kakve neplanirane odgojno-socijalne situacije koje bi im koristile u razvoju individualiteta te samopouzdanja, a i učitelj gubi svoj profesionalni suverenitet. Ovakav tip kurikuluma sputava razvoj kreativnosti učenika te birokratizira odgoj i nastavu. S druge strane, otvoreni kurikulum daje samo okvirne smjernice za rad učitelja. On potiče inicijativu i kreativnost učenika i učitelja te spontanost unutar nastavnog procesa. U ovom tipu kurikuluma na školu se gleda kao na jedan od čimbenika koji su odgovorni i koji utječu na odgoj i obrazovanje djeteta, a ne kao na najvažnijeg činitelja odgoja i obrazovanja koji ima kontrolu nad ostalim činiteljima. Treći tip kurikuluma, mješoviti kurikulum, pruža kurikulumske okvire s jezgrama odnosno radnim cjelinama. Nastavnici imaju slobodu obraditi te cjeline na nastavi na različite, kreativne načine s ciljem što veće aktiviranosti učenika u samostalnom stjecanju znanja, sposobnosti, vještina i raznih kompetencija. Ovaj tip kurikuluma od učenika ne traži reprodukciju gradiva, a nastavnicima služi kao orijentir za izvođenje nastave te evaluacije ishoda učenja (Previšić, 2007).

3. Skriveni kurikulum

Otvoreni tip kurikulumu posebno izdvaja prikrivene utjecaje u odgojno-obrazovnim procesima kao ravnopravne u odgoju i obrazovnom djelovanju (Aronowitz, Giroux, 1991; Bašić, 2000, prema Previšić, 2007). Među tim prikrivenim utjecajima najviše se naglašavaju socijalno-komunikativni aspekti (Baacke, 1975, prema Previšić, 2007) „u smislu odnosa koji vladaju u školi, utjecaja neformalnih čimbenika, međusobnog odnosa učenika – učitelja – roditelja, a ponajprije načina na koji se radi i poučava u nastavi“ (Bašić, 2000., prema Previšić, 2007:26). Svaka škola ima različito odgojno-obrazovno ozračje (Basaran, 1996, prema Sahan, 2014) čije su razlike rezultat tih prikrivenih utjecaja, odnosno skrivenog kurikulumu (Tan, 2007, prema Sahan, 2014). Kurikulumski analitičari uočili su razliku između onoga što kurikulum propisuje i onoga što se zapravo događa u školama tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Ta razlika definirana je kao skriveni kurikulum (Gregg, 1988, prema Massialas, 1996). Skriveni kurikulum se odnosi na svaki oblik učenja koji se odvija u školi i koji je rezultat djelovanja školskog osoblja i učenika (Massialas, 1996), a obično uključuje usvajanje implicitnih vrijednosti, ponašanja i normi koje se promiču i potiču u školskom okruženju iako nisu propisane službenim kurikulumom (Miller, Seller, 1990, prema Alsubaie, 2015). Različiti faktori su uključeni u oblikovanje skrivenog kurikulumu pojedine škole (Mosalanekjad, Ghobadifar, Akbarzadeh, 2015). Skriveni kurikulum obuhvaća ponašanja, stavove, vrijednosti i uvjerenja nastavnika i zaposlenika škole, školsku klimu, interakcije među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, nepisana pravila škole, ali i arhitektonske značajke i dekor školske zgrade, vrijeme nastave, izvannastavne aktivnosti i vrijeme posvećeno tim aktivnostima te sve druge mogućnosti koje škola pruža svojim učenicima (Demirel, 2011; Yüksel, 2004, prema Sahan, 2014). Arhitektura zgrade uključuje boju, osvjetljenje, zvuk, izgled dvorišta, itd (Mosalanekjad, Ghobadifar, Akbarzadeh, 2015). Skriveni kurikulum također uključuje načine odijevanja, međusobnog pozdravljanja i komunikacije učenika, provođenja školskih odmora, odabir igara i sl., ali i pravila ponašanja koja se moraju poštivati na nastavi, primjerice zabrana kašnjenja, obavezno pisanje zadaće, naglasak na vrednovanju ishoda učenja, itd. (Myles, Trautman, Schelvan, 2004, prema Mlinarević, 2016). Skriveni kurikulum se može razlikovati, ili čak biti potpuno suprotan službenom, propisanom kurikulumu, ali se očekuje njegovo poštivanje i ponašanje u skladu s njim (Bašić, 2000, prema Mlinarević, 2016). On se ogleda u svakodnevnom ponašanju sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Rakić, Vukić, 2008, prema Mlinarević, 2016). Odnosi između učenika i nastavnika te između učenika i osoblja škole imaju obrazovne učinke i utječu na formiranje stavova učenika o školi ili fakultetu (Mosalanekjad, Ghobadifar, Akbarzadeh, 2015). Dakle, skriveni kurikulum određuje socijalne interakcije u školi,

ali ima utjecaj i na uspjeh učenika u školi. (Myles, Trautman, Schelvan, 2004, prema Mlinarević, 2016). On utječe na akademski, socijalni i emocionalni razvoj učenika jer određuje odgojno okruženje određene škole, a time utječe i na kvalitetu obrazovanja (Cubukcu, 2012, prema Mlinarević, 2016). Budući da se skriveni kurikulum nalazi pod utjecajem vrijednosti društva i kulture u kojemu se škola nalazi, vanjskim se vrednovanjem učenicima šalju poruke kako su određeni nastavni sadržaji, odnosno određeni školski predmeti, važniji od drugih. Primjerice, da su predmeti koji se polažu na državnoj maturi važniji od ostalih. To utječe na učenikov pristup nastavnim sadržajima, ali i na viđenje nastavnika različitih predmeta, odnosno njihova statusa (Mlinarević, 2016). Također, učenici vrijednosno interpretiraju verbalne i neverbalne poruke učitelja što utječe na njihovo učenje te na ocjenjivanje njihovog znanja jer „učenici daju prednost onim sadržajima koje i učitelj vrednuje“ (Mlinarević, 2016: 15). Službeni, propisani kurikulum ne sadrži realistične ciljeve (Massialas, 1996) i zauzima mali dio svega onoga što se nauči u školi sa samo 10%, dok se ostatak pripisuje skrivenom kurikulumu (Massialas, 1989, prema Massialas, 1996). Skriveni kurikulum je taj koji učenicima daje ono što im treba za uspješno djelovanje u školi i njegovo ignoriranje rezultira akademskim, ali i socijalnim neuspjehom (Massialas, 1996).

Skriveni kurikulum može imati negativan utjecaj na osjećaj zajedništva (Giroux, Penna, 1983, prema Massialas, 1996), koji se naglašava kao važan u formalnom kurikulumu, među učenicima jer se njime u školama naglašava kompetitivnost i individualnost. Škole ne stavljaju naglasak na demokratičnost, kritično razmišljanje, kreativnost, autonomnost i učenje radi učenja, već traže ispravne odgovore na postavljena pitanja, odnosno reprodukciju sadržaja (Goodlad, 1988, prema Massialas, 1996). To je vidljivo iz strukture učionice gdje učenici sjede u redovima usmjerenima prema učitelju i gdje im se onemogućava kontakt očima s drugim učenicima te iz poticanja učenika na natjecanje za što bolje ocjene jer im se tako daje mogućnost uključivanja u najpoželjnije školske klubove (Massialas, 1996), ali i nagradama i kaznama kojima jačaju konformističko ponašanje učenika. Takvo ozračje ima posebno negativan utjecaj na učenike koji postižu slabiji uspjeh u školi zbog čega se razvija negativna slika o sebi (Goodlad, 1989, prema Massialas, 1996). Neki od načina na koje nastavnici mogu smanjiti negativne utjecaje skrivenog kurikuluma uključuju ne razdvajanje učenika na temelju njihovih postignuća, zamjena ekstrinzičnih intrinzičnim motivima, što se posebno se odnosi na korištenje ocjena, zatim grupni rad koji učenicima omogućava sudjelovanje u socijalnim situacijama u kojima imaju priliku iskusiti socijalnu odgovornost i grupnu solidarnost, promjena načina upravljanja vremenom u školama koje danas podsjećaju na rad u tvornicama i uspostavljanje vršnjaka-voditelja koji su sposobni održavati socijalne kontakte s vršnjacima tako da mogu ostvariti cilj grupe bez pretjeranog uplitanja nastavnika. Također, još

jedan način na koji se skriveni kurikulum može koristiti na pozitivan način jest taj da škola postane mjesto u kojem će učenici imati mogućnost stjecanja stvarnih, životnih iskustava (Massialas, Hurst, 1978, prema Massialas 1996). Na taj način učenici uče vještine donošenja odluka sudjelujući u donošenju odluka kao što su primjerice raspored sjedenja, kriterij ocjenjivanja, discipliniranje, korištenje udžbenika i drugih materijala, hrana u školskoj kantini, itd. Osim toga, primjenom suradničkog učenja ambiciozniji studenti potaknut će ostale članove svoje grupe na rad i pomoći im, a pripadanje grupi koja je suočena s problemom ili zadatkom kojega je potrebno riješiti potaknut će učenike na učenje te će utjecati na stvaranje prijateljskih odnosa među njima (Slavin, 1995, prema Massialas, 1996). Nažalost, nastavnici često ne koriste skriveni kurikulum u ove svrhe jer tvrde da već previše opširan formalni kurikulum ne ostavlja dovoljno vremena za upuštanje u ovakve aktivnosti, a neki se boje i negativnih reakcija nadređenih, roditelja učenika, ali i samih učenika zbog odstupanja od i ne koncentriranja na propisani sadržaj (Massialas, 1996).

4. Sudionici odgojno-obrazovnog procesa i njihove uloge

Porast ljudskih spoznaja i njihova sve veća dostupnost rezultirala su promjenom cilja obrazovanja. Svakim danom količina spoznaja sve više raste te se mijenjaju iz dana u dan. Stoga se na znanje više ne može gledati kao na nešto čime se treba ovladati, već je ono postalo nešto što se treba stjecati tijekom cijeloga života (Sekulić-Majurec, 2007). Svrha kurikuluma je pružiti učenicima osnovne informacije iz nekog predmeta i osposobiti ih da ih sami pronađu ukoliko im zatreba. On ne treba ograničavati učenje davanjem strogo propisanih sadržaja, već omogućiti razvoj kritičnog i aktivnog odnosa prema znanju te kod učenika osvijestiti činjenicu da je znanje promjenjivo. Zbog toga se kurikulumom treba raditi na razvijanju vještina učenika da samostalno uče (Young 1999, prema Sekulić-Majurec, 2007), odnosno cilj škole ne treba biti davati informacije učenicima koje će oni reproducirati nego ih osposobiti za djelovanje u nepredvidivim situacijama s kojima će se susretati u budućnosti (Mijatović, 2005; Pivac, 1991, prema Sekulić-Majurec, 2007). Cilj obrazovanja se promijenio čime se promijenila i uloga škole. Umjesto davatelja informacija, škola je postala ustanova u kojoj učenici razvijaju postojeće i stječu nove kompetencije (Domazet, 2006; Letschert, 2004, prema Sekulić-Majurec, 2007). Za ostvarenje tog novog cilja nužno je da kurikulum bude „više usmjeren na poticanje maksimalnog mogućeg razvoja učenikovih potencijala, poticanje učenikova samospoznavanja, razvoja svijesti o sebi, svojim sposobnostima, interesima, mogućnostima te stvaranje pozitivne slike o sebi“ (Sekulić-Majurec, 2007: 363). Kvaliteta odgojno-obrazovne djelatnosti škole ovisi o određivanju uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa i njihovih zadaća jer o tome ovisi kvaliteta provođenja kurikuluma (Sekulić-Majurec, 2007).

4.1. Nastavnik

Zbog porasta količine, ali i dostupnosti znanja, danas nastavnik više nije osoba koja učenicima pruža informacije, već je njegova uloga da ih pouči kako da ih sami pronađu. Na taj način učenike se priprema na snalažljivost u nepredvidljivim situacijama u budućnosti (Day, 1999, prema Sekulić-Majurec, 2007). Nastavnik više nema vodeću ulogu. Njegova uloga je sada prvenstveno suradnička. Suvremeni nastavnik treba obogatiti kurikulum učenicima zanimljivim sadržajima, poučiti učenike kritičkom razmišljanju te ih poticati da samostalno istražuju područja koja ih zanimaju. Više nema potrebe zahtijevati od učenika zapamćivanje i reproduciranje činjenica. Ovakva promjena uloge nastavnika omogućava učenicima više slobode u učenju odnosno odlučivanju koje gradivo će usvojiti i na kojoj razini, čime se učenike osposobljava za cjeloživotno učenje (Sekulić-Majurec, 2007). Nastavnici bi trebali uz minimalni stupanj intervencija prepoznati učenikove potrebe i interese te im u skladu s tim osigurati poticajno okruženje za učenje. Oni imaju slobodu odlučivanja koje gradivo će obraditi na nastavi, organiziraju i kontroliraju nastavna

događanja, provode evaluaciju učeničkog rada, ali i definiraju društveno prihvatljiva ponašanja učenika. Uloga nastavnika je i da brine o svojim pedagoškim kompetencijama kao što su poznavanje i primjena suvremenih metoda poučavanja, da s uvažavanjem komunicira s učenicima i da je osjetljiv na njihove probleme, da sluša učenike i uvažava njihovu osobnost. Također, odgovoran je i za razvoj socijalnih kompetencija učenika i svih drugih kompetencija koje će učenicima pomoći u ostvarivanju svoje osobnosti te u tome da postanu sretni i uspješne osobe. To zahtjeva od nastavnika da razmišlja na nov i kreativan način i sposobnost učinkovitog upravljanja nastavnim procesom i vođenja učenika (Mlinarević, 2016). Budući da su nastavnici oni koji realiziraju kurikulum, odgovorni su za prenošenje vrijednosti koje promiče kurikulum (Sekulić-Majurec, 2007). Nastavnici svoje znanje koriste za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva, no ovisno o njihovom ponašanju mogu učenicima predstavljati pozitivan ili negativan model za identifikaciju (Mlinarević, 2016). Budući da učenicima služe kao modeli trebali bi stvoriti moralne obrasce u razredu i školi i voditi aktivnosti i izvan nastave gdje bi te vrijednosti zaživjele (Yildirim, 2009, prema Mlinarević, 2016). Nastavnici u radu s učenicima implicitno prenose na njih svoje vrijednosti i uvjerenja (Vukičević, 2013, prema Mlinarević, 2016: 19), koja mogu biti u suprotnosti s formalnim kurikulumom ili sa kulturom škole u kojoj rade (Vujičić, 2007, prema Mlinarević, 2016). Budući da je ovakav oblik implicitnog učenja dio skrivenog kurikuluma, djelovanje vrijednosti i stavova nastavnika na učenike može biti skriveno i djeci, ali i samome nastavniku i ostalim djelatnicima škole. Iako nastavnik može verbalno zagovarati vrijednosti koje promiču kurikulum i škola, on nesvjesno može zapravo promicati druge vrijednosti. Ukoliko učenici osjete suprotnost između tih vrijednostima može doći do potencijalnog sukoba (Mlinarević, 2016). Također, učiteljevi stavovi i implicitne poruke imaju utjecaja na ponašanje učenika jer oni uče iz njegovog primjera, ne njegovih riječi (Sari, Doganay, 2009, prema Mlinarević, 2016). Zbog toga je važno da nastavnici osvijeste vlastite vrijednosti i stavove kojima djeluju na učenike kako bi o njima mogli kritičko promišljati (Hooper i sur., 2003, prema Mlinarević, 2016). Također, od velike važnosti je i „obrazovanje učitelja za kreiranje suvremene kulture nastave u kojoj će promišljati o učeničkoj budućnosti imajući istovremeno proaktivan pristup vlastitoj profesionalnoj budućnosti. Učitelj svojom osobnošću, pedagoškim kompetencijama i profesionalnom etikom, može odgovoriti zamkama skrivenog kurikuluma“ (Mlinarević, 2016: 23). Suvremeni nastavnik mora biti odgovoran, konzistentan, kooperativan, fleksibilan, demokratičan, otvoren promjenama i spreman prihvatiti kritiku (Bilen 2006, prema Sahan, 2014). Elementi koje su Sammons i Ko (2008, prema Mlinarević, 2016) izdvojili kao glavne za djelotvornu nastavu uspješnih učitelja su poticajno ozračje i kvalitetna okolina za učenje, proaktivno upravljanje nastavnim procesom, dobro organizirana nastava s jasnim ciljevima, prilagođavanje poučavanja prema potrebama

različitih učenika te poučavanje strategija učenja. U istraživanju u kojem je sudjelovalo 373 pripravnika i specijalizanata medicinskog fakulteta u Isfahanu u Iranu, ispitanike se pitalo o utjecaju učiteljevih profesionalnih obilježja na učenike. Kao najvažnije faktore koji se pridaju učiteljima u formiranju skrivenog kurikulumu, ispitanici su izdvojili sposobnost nastavnika, interpersonalna komunikacija, nastavnikova osobnost i etika te klasifikacija obrazovne izvedbe. Sposobnost nastavnika odnosi se na približavanje gradiva učenicima objašnjavanjem svojim riječima, upoznavanje učenika s vlastitim očekivanjima od njih na početku semestra, određivanje realnih ciljeva, povezivanje teorije s praksom te jačanje kritičkog mišljenja i dubokog učenja kao aspekata skrivenog kurikulumu. Interpersonalna komunikacija nastavnika, odnosno odnos nastavnika s kolegama i učenicima, ima utjecaj na to kako će ga vidjeti učenici. Osobnost nastavnika i etika uključuju njegov smisao za humor, duh, radost, vitalnost, ali i njegov izgled odnosno odjeću i šminku (Mosalanejad, Ghobadifar, Akbarzadeh, 2015).

4.2. Učenici

Osnova uloge učenika u kurikulumu jest zahtjev da se „u školskom, razredno-nastavnom ozračju i nastavnom procesu ne krši nijedno pravo djeteta te da se svakom učeniku osigura mogućnost da u školi ostvaruje sva svoja prava“ (Sekulić-Majurec, 2007: 376). Škola bi se trebala prilagoditi interesima i potrebama svojih učenika kako bi se oni više uključili u sam nastavni proces jer samo aktivnim sudjelovanjem je moguć prijelaz učenika iz objekta u subjekt odgojno-obrazovnog procesa, primjerice, omogućivanjem učenicima odlučivanje o izbornim i fakultativnim predmetima, projektnoj nastavi i sl. Aktivnijim uključivanjem učenika i davanjem učeniku mogućnost izbora i sudjelovanja u oblikovanju vlastitog obrazovanja učeniku se daje veći osjećaj odgovornosti za svoje obrazovanje (Sekulić-Majurec, 2007). Učenici tijekom nastavnog procesa ne upijaju samo sadržaje koje im nastavnik predaje, već oni stvaraju vlastiti smisao i pridaju značenja različitim sadržajima (Mlinarević, 2016). Također, oni, zajedno s nastavnikom, trebaju sudjelovati u stvaranju pozitivnog i poticajnog okružja i kulture škole, rješavanju problema te planiranju budućnosti škole (Mlinarević, 2014, prema Mlinarević, 2016).

4.3. Roditelji

Uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces se i do danas najviše vezala samo uz informiranje roditelja o uspjehu djeteta. No, u novoj, suvremenoj školi roditelji dobivaju novu ulogu. Njihova zadaća je kontrolirati odgoj i odgojne utjecaje koji djeluju na djete te moraju poznavati ljude, odnosno školsko osoblje, s kojima je njihovo dijete u svakodnevnom kontaktu. Uključenost roditelja moguća je sudjelovanjem roditelja u nastavi kao promatrača ili aktivnih

sudionika. Roditelji se mogu uključiti u razne školske aktivnosti, primjerice izvannastavne aktivnosti, ekskurzije, sportske aktivnosti, itd. Na taj način roditelji imaju bolji uvid u posao nastavnika i među njima se stvara osjećaj razumijevanja, poštovanja i tolerancije (Sekulić-Majurec, 2007). Pugh i De'Ath (1989, prema Maleš, 1996) su proučavajući 130 engleskih škola izradili klasifikaciju kojom se navode i objašnjavaju moguće uloge roditelja u radu škole. Kao prvu ulogu navode nesudjelovanje roditelja. Mogu se razlikovati aktivno nesudjelovanje kada roditelji ne sudjeluju u radu škole jer se žele odmoriti od djeteta, jer nemaju vremena i sl. te pasivno nesudjelovanje kada roditelji imaju želju sudjelovati, ali ne djeluju jer misle kako njihova djeca to ne žele, jer su depresivni i sl. Druga vrsta uloge jest potpora koja se odnosi na uključenost roditelja u vanjske aktivnosti kojima pomažu rad ustanove. Kao treću ulogu roditelja u radu škole navode sudjelovanje roditelja. Ova uloga uključuje fizičku uključenost roditelja u rad škole kao pomagača ili učenika. Zatim navode partnerstvo u kojem roditelji i škola imaju poslovni odnos jer imaju zajedničke ciljeve, poštuju se i dogovaraju. Kao posljednji oblik uloge roditelja navode kontrolu. Ta kontrola se odnosi na to da roditelji aktivno sudjeluju u donošenju odluka i njihovom provođenju te su, uz osoblje škole, odgovorni za rad škole.

4.4. Ravnatelj

Ravnatelj u školi ima zadaću obavljanja administrativno-organizacijskih i stručno-pedagoških poslova. On mora voditi računa o tome da škola funkcionira, da školsko osoblje izvršava svoje zadatke, mora opremiti školu nastavnim sredstvima i pomagalicama, itd. (Staničić, 1994, prema Sekulić-Majurec, 2007). Povećanjem trenda decentralizacije upravljanja školom, školama se daje sloboda upravljanja u čemu ravnatelj ima glavnu ulogu. Dakle, ravnatelj ima zadatak formuliranja ciljeva škole njihove evaluacije (Sekulić-Majurec, 2007), ali i stvaranja kulture i imidža škole (Hopkins, 2001, prema Sekulić-Majurec, 2007). Ravnatelj ima glavnu ulogu u stvaranju ozračja škole (Sekulić-Majurec, 2007). Također, ukoliko netko od nastavnika pokaže inicijativu za organiziranje nove školske aktivnosti, on je zadužen za osiguravanje uvjeta za njezino odvijanje (Jurić i sur., 2001, prema Sekulić-Majurec, 2007).

4.5. Stručno-razvojna služba

Stručno-razvojnu službu škole najčešće čine pedagog, psiholog, socijalni radnik ili socijalni pedagog, logoped, defektolog i knjižničar (Jurić i sur., 2001, prema Sekulić-Majurec, 2007). Stručno-razvojna služba škole, odnosno stručni suradnici, imaju zadaću predviđanja, osmišljavanja, usmjeravanja i poticanja razvoja odgojno-obrazovne djelatnosti koja se mora temeljiti na suvremenim znanstvenim spoznajama te mora biti u skladu s potrebama i

potencijalima učenika. Oni su zaduženi za stvaranje uvjeta u kojima bi se mogli ostvariti različiti odgojno-obrazovni ciljevi poput cjelovitog razvoja osobnosti nastavnika i učenika ili rješavanja razvojnih problema djece. Zaduženi su za stvaranje poticajne okoline za školsko i izvanškolsko učenje i unapređivanje kvalitete programskih, organizacijskih i materijalno-tehničkih uvjeta rada te općenito školskog i odgojno-obrazovnog sustava, a brinu i o razvoju karijera djelatnika škole te obrazuju roditelje za odgovorno roditeljstvo. Zadaće razvojne pedagoške djelatnosti obuhvaćaju deskriptivno-analitičke zadaće, eksplorativno-eksplikativne zadaće, zadaće modeliranja i projektiranja, inovativno-razvojne zadaće te normativne zadaće (Jurić i sur., 2000). Jedna od najvažnijih uloga stručno-razvojne službe jest da pomažu nastavnicima u širenju znanja, unapređivanju njihova rada te da isti evaluiraju. Također, uz ravnatelja, oni su odgovorni za stvaranje pozitivnog ozračja u školi (Sekulić-Majurec, 2007). Osim ovih zadataka, članovi stručno-razvojne službe bi trebali provoditi istraživanja unutar vlastite škole u svrhu unapređivanja njezine prakse (Hopkins, 2001; Hopkins, Reynolds, 1998, prema Sekulić-Majurec, 2007). Uloga pedagoga kao člana stručno-razvojne službe škole jest unapređenje odgojno-obrazovne djelatnosti škole (Jurić i sur., 2001; Staničić, 2005, prema Sekulić-Majurec, 2007). U ostvarenju tog cilja zaduženi su za ispunjavanje dvije vrste zadataka. Prva grupa zadataka se odnosi na stvaranje demokratskih odnosa u školi i ozračja koji će pridonijeti boljem odgojno-obrazovnom radu, dok se druga grupa odnosi na zadatke koji utječu na promjenu nastavnog procesa te ostvarivanju novog cilja kurikulumu (Sekulić-Majurec, 2007).

5. Odnosi između sudionika odgojno-obrazovnog procesa

5.1. Odnos nastavnika i učenika

U odnosu između nastavnika i učenika glavnu ulogu ima ponašanje i ličnost nastavnika. Kod ponašanja nastavnika moguće je razlikovati dva oblika, a to su dominantno i integrativno ponašanje. Dominantnim ponašanjem nastavnici od učenika zahtijevaju da se prilagode njihovim zahtjevima čime im onemogućavaju da budu samostalni i inicijativni te zanemaruju individualne razlike učenika, njihove interese i potrebe. Također, takvim oblikom ponašanja nastavnici kod učenika potiču želju za dominacijom zbog čega može doći do agresivnosti i sukoba među djecom. S druge strane, integrativno ponašanje nastavnika ohrabruje djecu da budu inicijativna i kreativna te potiče njihov razvoj (Bognar, Matijević, 1993). Osim ova dva oblika ponašanja, kod nastavnika je moguće razlikovati i stilove vođenja. Postoje tri stila, a to su autoritarni, demokratski i indiferentni stil. Svaki od ta tri stila stvara različito ozračje u razredu. Primjenom autoritarnog stila vođenja u nastavi učenici se nalaze u pasivnom položaju jer prevladava frontalno izvođenje nastave. Također, učenici ovise o nastavniku prilikom rješavanja problema (Bognar, Matijević, 1993). Nastavnik autoritarnog stila vođenja samostalno donosi pravila i standarde o kojima se ne raspravlja u razredu. Za razliku od njega, indiferentni nastavnik ne uspostavlja ni vlastita ni grupna pravila niti ih provodi (Vizek-Vidović i sur., 2014). U takvom razrednom ozračju grupa slabo funkcionira (Bognar, Matijević, 1993). Treći stil vođenja jest demokratski stil. Takvi nastavnici uspostavljaju razredna pravila na način da svi sudjeluju u njihovom određivanju. U razredu se raspravlja o razlozima za uspostavljanje određenih pravila kako bi svi razumjeli zašto su ta pravila potrebna, ali nastavnik svejedno ima autoritet i pravo donošenja konačnih odluka. Sudjelovanjem u donošenju pravila učenici ta pravila internaliziraju te se svojevrijedno ponašaju u skladu s njima, a ne poštuju ih samo radi izbjegavanja kazne ili dobivanja nagrade što je karakteristično za autoritarni stil vođenja (Vizek-Vidović i sur., 2014). Za autoritarni stil vođenja također je karakterističan stav šefa nastavnika, naglašavanje vlastite moći, nametanje vlastitog mišljenja, kritiziranje, naglašavanje pogrešaka i sl. dok je demokratski nastavnik sklon poticanju učenika, vođenju, ohrabrivanju te pomaganju. No, u praksi je teško naći nastavnika koji ima isključivo autoritarne ili demokratske karakteristike, već se uglavnom govori o prevladavanju jednih ili drugih. Istraživanjem produktivnosti grupe s obzirom na stil vođenja nastavnika pokazalo se kako različiti načini vođenja rezultiraju različitim stupnjem produktivnosti grupe. U grupi s indiferentnim nastavnikom vladala je klima potpune slobode, a u grupi s demokratskim nastavnikom klima demokracije. U grupi vođenoj autoritarnim nastavnikom pojavljuju se apatična i agresivna reakcija učenika na stil nastavnika. Te reakcije rezultirale su klimama apatične i agresivne autokracije. Ustanovljeno je kako u klimi apatične autokracije učenici postižu najbolje rezultate jer, pod nastavnikovim nadgledanjem, svi rade i poštuju pravila, no javljaju se napetosti unutar grupe te između nastavnika i učenika. Također, ukoliko nastavnik nije prisutan

produktivnost se znatno smanjuje. S druge strane, u demokratskoj klimi razina produktivnosti grupe bila je približno jednaka i u prisutnosti i u odsutnosti nastavnika (Bognar, Matijević, 1993). Indiferentni način vođenja najmanje je uspješan jer grupi nedostaje strukturiranost i vođenje. Iako je autoritarni stil sa gledišta postignuća i produktivnosti najproduktivniji, ta produktivnost se gubi ukoliko je nastavnik odsutan, a i članovi grupe su često nezadovoljni. Demokratskim stilom vođenja ostvaruje se nešto slabija produktivnost, no ona ostaje na istoj razini i bez prisutnosti voditelja grupe te u grupi vladaju dobri odnosi (Vizek-Vidović i sur., 2014). Dobro vođenje nastavnika trebalo bi rezultirati sposobnošću učenika da sami upravljaju svojim učenjem, razumiju i kontroliraju svoje ponašanje čime bi nastavnici ostvarili i odgovarajuću klimu unutar razreda (Vizek-Vidović i sur., 2014). U odnosu nastavnika prema učenicima moguće je još razlikovati i direktivni i nedirektivni odnos. Ova dva tipa odnosa nastavnika prema učenicima ogledaju se u načinu interakcije nastavnika s učenicima, što također oblikuje razrednu klimu (Bognar, Matijević, 1993). Budući da se u razredu komunikacija neprestano koristi, nemoguće ju je odvojiti od procesa učenja (Trankiem, 2009). Prema Flandersovom zakonu dviju trećina, od sveukupnog govora u razredu dvije trećine čine nastavnikov govor, a jednu trećinu govor svih učenika. Od nastavnikova govora dvije trećine čini izravni, a jednu trećinu poticajni govor. Dvije trećine učeničkog govora čine odgovori na pitanja nastavnika, a jednu trećinu govor na vlastitu inicijativu. Iz toga je evidentna nastavnikova dominantna uloga u nastavnom procesu (Bognar, Matijević, 1993). Također, nastavni sat se uglavnom organizira oko teme koju je odabrao nastavnik i on vodi glavnu riječ, a od učenika se očekuje da slušaju i surađuju. Tome je najčešće razlog što je nastavnik obvezan obraditi veliku količinu gradiva u zadanom roku. Nastavnik učenicima može omogućiti da govore, a pritom i usvajaju znanje, putem dijaloga u kojemu međusobno ravnomjerno izmjenjuju. Nastavnik dijalogom može provjeriti znanje učenika, potaknuti ga na razmišljanje, itd. jer on njime upravlja, odnosno vodi ga u željenom smjeru. Kod dijaloga je bitno da nastavnik daje učenicima dovoljno slobode za izražavanje vlastitih mišljenja i ideja te da vodi računa o ravnomjernom uključivanju svih učenika jer često stidljivi ili manje zainteresirani učenici slabije sudjeluju. Kako se učenici ne bi obeshrabrili iznijeti svoje mišljenje, potrebno stvoriti ozračje povjerenja u razredu i cijeniti njihove ideje. Takvom komunikacijom u razredu se smanjuju napetost i stres jer svi osjećaju da ih se poštuje i sluša (Trankiem, 2009).

Pozitivna i poticajna razredna klima jedan je od preduvjeta za uspješno učenje. U takvoj klimi nastavnik brine o potrebama učenika te ih poštuje i prihvaća. Nastavnik koji brine o stvaranju pozitivnog i opuštenog ozračja u kojemu vlada međusobno poštovanje i gdje se potiče samopouzdanje učenika i njihova angažiranost u nastavi te međusobna suradnja potiče pozitivni

skriveni kurikulum (Sammons i Ko, 2008, prema Mlinarević, 2016). Istraživanje koje je proveo Kadivar (1996, prema Mosalanejad, Ghobadifar, Akbarzadeh, 2015) u kojemu se ispitivao utjecaj školske klime na odnos nastavnika s učenicima pokazalo je kako škole s pozitivnom klimom u kojima se potiče etičko promišljanje učenika osiguravaju svojim učenicima bolje uvjete za razvoj. Također, pozitivan odnos učenika s nastavnicima u kojemu se osjećaju slobodnima izraziti svoje interese, potrebe i preferencije u vezi nastavnog sadržaja će poboljšati njihov akademski uspjeh (Holcomb, 2006, prema Bayanfar, 2013). Potpora koji učenici osjete od strane školskog osoblja utječe na povećanje učenja te aktivnosti učenika u interakciji s odraslima (Bayanfar, 2013). Vrijednosti, norme, stavovi i svi drugi čimbenici skrivenog kurikulumu kojima su učenici izloženi u školi mogu predstavljati priliku za bolje i uspješnije učenje, ali ukoliko su ti utjecaji nepovoljni i zanemareni od strane osoblja škole mogu se negativno odraziti i na učenje učenika. Nažalost, u školama često prevladavaju negativni utjecaji skrivenog kurikulumu što su i potvrdila brojna istraživanja u Iranskim školama (Ebadi, 2013). Pregledom tih istraživanja, Ebadi (2013) je izdvojio najvažnije segmente skrivenog kurikulumu koji imaju odgojno-obrazovni utjecaj te odnos pozitivnih utjecaja naspram negativnih. Pokazalo se kako dimenzije skrivenog kurikulumu struktura škole, atmosfera u školi i odnos nastavnika i učenika imaju najveći odgojno-obrazovni utjecaj na učenike, ali je dokazana i prevlast negativnih utjecaja. Neki od razloga za prevladavanje negativnog utjecaja skrivenog kurikulumu mogu biti nedovoljno poznavanje utjecaja skrivenog kurikulumu, odbijanje njegovog priznavanja u školama ili odupiranje promjenama koje zahtjeva današnje informatičko društvo (Ebadi, 2013). U istraživanju koje je ispitivalo na koji način skriveni kurikulum negativno utječe na aktivnost učenika, odnosno na njihovu volju za učenje pokazalo je kako se od učenika očekuje da svoju aktivnost u nastavi pokazuju na specifične načine te ih se na taj način kontrolira i konformira. Ukoliko učenici ne pokazuju svoju angažiranost na način koji učitelj odobrava kori ih se što potom vodi do smanjenja angažiranosti učenika. Na taj način im se skrivenim kurikulumom šalje poruka kako škola nije mjesto za njih (Langhout, Mitchell, 2008). Također, stavljanje naglaska na pravila i njihovo poštivanje negativno utječe na učenikov osobni i intelektualni razvoj jer puno pravila zna rezultirati manjkom entuzijazma za učenje (Hale, 1994; Persell, 1977; Rios, 1996, prema Langhout, Mitchell, 2008). Za učenike koji se identificiraju sa školom veća je vjerojatnost da će biti akademski angažirani i da će imati pozitivne osjećaje vezane uz školu, a to se postiže kada učenici imaju pozitivne osjećaje povezane uz aktivnost učenja (Skinner & Belmont, 1993, prema Langhout, Mitchell, 2008). Razinom akademske angažiranosti učenika može se predvidjeti i njegov akademski uspjeh (Furrer & Skinner, 2003, prema Langhout, Mitchell, 2008) zbog čega je važno razumjeti na koji način škole utječu na angažiranost učenika u nastavi odnosno manjak iste (Langhout, Mitchell, 2008).

5.2. Odnosi među učenicima

Osim odnosa nastavnika s učenicima i međusobni odnos učenika utječe na razrednu klimu. Na te odnose nastavnik nema puno utjecaja (Bognar, Matijević, 1993). Važno je da među učenicima vladaju dobri odnosi puni podrške jer su oni važan faktor nastavnog procesa. Istraživanja su pokazala kako učenici koji se među vršnjacima osjećaju prihvaćeno i voljeno više sudjeluju i u nastavnim aktivnostima (Wentzel i sur., 2010, prema Çengel, Türkoğlu, 2016), dok se kod učenika koji nemaju prijateljske odnose s ostalim učenicima iz razreda ustanovilo postojanje poremećaja u ponašanju te nižeg akademskog uspjeha (Goodenow, 1992, 1993a, 1993b; Wentzel, 1994, prema Çengel, Türkoğlu, 2016). Na odnos među učenicima utječe i zastupljenost natjecanja u nastavi. Ono nije u potpunosti negativno jer može motivirati učenike na rad, no ukoliko se prečesto primjenjuje postaje poticajno samo za one učenike koji pobjeđuju, dok oni koji gube sve više gube i motivaciju za rad. Za razliku od natjecanja, kooperativno učenje omogućuje manje uspješnoj djeci doživljavanje uspjeha jer u takvom načinu rada ne postoji strah od neuspjeha. Također, suradničko učenje utječe i na stvaranje pozitivnog ozračja u razredu i razvija prijateljstvo među učenicima (Bognar, Matijević, 1993). U istraživanju koje je proveo Bayanfar (2013) pokazalo se kako u školama u kojima prevladava autokratsko vođenje i gdje se metode poučavanja i evaluacije temelje na natjecanju, učenici interakcije s drugim učenicima doživljavanju manje pozitivno. Zbog ostvarivanja boljeg školskog uspjeha dijela učenika, umjesto kooperacije i suradničkog učenja, sve više je jačalo natjecanje među učenicima te se zapostavljala njihova kreativnost. S druge strane, u školama koje su provodile selekciju učenika pri upisu na temelju moralno-disciplinskih kriterija, kriterija školskog uspjeha i inteligencije, među učenicima je vladao odnos međusobnog poštovanja i uvažavanja tuđih ideja. Također, u ovim školama i učitelji su koristili metode poučavanja u kojima je učenik bio u središtu kao subjekt te su poticali učenike na rad i natjecanje, ali u timovima (Bayanfar, 2013). Kada se učenicima omogući međusobna interakcija učenje nastavnog sadržaja, interes za učenje i školski uspjeh učenika će se također povećati (Waite, Hall, 2008, prema Bayanfar, 2013). Osim toga, međusobna interakcija učenika ne samo da povećava njihov akademski uspjeh, već utječe i na veće zadovoljstvo sadržajem kojega uče (Chang, Smith, 2008, prema Bayanfar, 2013).

5.3. Odnos nastavnika i roditelja

Odnos obitelji sa školom ovisi o gospodarsko-političkim uvjetima društva u kojoj se škola nalazi. Uloge roditelja se tako mogu razlikovati od marginaliziranih do ključnih pozicija. Roditelji i obitelj imaju značajniju i veću ulogu u školi ukoliko je društvo demokratsko. U zadnjih tridesetak

godina sve više jača zahtjev za većim angažmanom roditelja u radu škole i za jačanjem njihove suradnje. Roditelji nastoje svojoj djeci osigurati što veći stupanj obrazovanja, dok škola provodi selekciju među učenicima na temelju njihovih postignuća. Zbog toga što je škola način postizanja društvene i gospodarske afirmacije, zainteresiranost i angažiranost roditelja za školovanje svoje djece raste iz dana u dan. Iako su u većini europskih zemalja roditelji zaduženi i odgovorni za odgoj i obrazovanje svoje djece, u praksi oni izvan obiteljskog doma imaju malo utjecaja. Tako dolazi do sukoba jer roditelji imaju pravo brinuti o odgoju i obrazovanju djeteta, ali im se istovremeno poručuje kako je obrazovanje stvar države (Maleš, 1996). Roditelji mogu zauzeti stav ravnodušnosti prema obrazovanju djeteta ukoliko smatraju da je njegova budućnost unaprijed određena, ali mogu biti i aktivni u radu škole ukoliko uvide kako se obrazovanjem otvara mogućnost poboljšanja društvenog ili gospodarskog položaja djeteta odnosno obitelji. Zbog toga roditelji sve više žele da se njihove želje u vezi obrazovanja vlastitog djeteta čuju i uvažavaju. Oni mogu vršiti pritisak na školu kako bi modificirala svoje postupke, programe ili metode u skladu s njihovim zahtjevima. Na taj način mijenja se uloga roditelja i učenika koji prestaju biti pasivni korisnici državnih usluga, već postaju njihovi potrošači (Musgrove, 1979; Legrand, 1993; Madelin, 1991, prema Maleš, 1996). Redefiniranjem uloge roditelja u radu škole javljaju se i novi pojmovi koji označavaju njihovu suradnju. Anglo-saksonski pojam roditeljsko uključivanje se odnosi na sve planirane situacije kada se roditelji aktivno uključuju u rad škole, dok pojam rada s roditeljima podrazumijeva sve oblike kontakata (Braun, 1992, prema Maleš, 1996). Još jedan pojam njemačkog govornog područja kojim se opisuje suradnja roditelja i škole jest roditeljska participacija i ona uključuje sve oblike komunikacije i interakcije između roditelja i ustanove (Melzer, 1985, prema Maleš, 1996). U Hrvatskoj se koriste pojmovi suradnja obitelji i škole i suradnja s roditeljima, a oba uključuju i formalne i neformalne oblike komuniciranja. No, pod suradnjom roditelja i učitelja najčešće misli na međusobno informiranje o djetetu, savjetovanje, dogovaranje i sl. kako bi se osigurala maksimalna moguća dobrobit djeteta, što je i cilj suradnje roditelja i škole (Maleš, 1996). Suradnja roditelja sa školom ima pozitivan utjecaj na školski uspjeh učenika, njihovo redovito pohađanje nastave i volju za učenje. Najzastupljeniji oblici komunikacije roditelja i nastavnika su roditeljski sastanci i individualni sastanci roditelja i nastavnika. Posjet domu učenika rjeđi je oblik suradnje i on se obično može pronaći samo u privatnim ili alternativnim školama jer su i roditelji zainteresiraniji za ono što se događa tijekom nastavnog procesa budući da plaćaju školovanje djeteta. Osim ovih oblika suradnje, roditelji i nastavnici mogu ostvariti komunikaciju pismenim putem, upoznavanjem roditelja sa školom, prisustvovanjem roditelja školskim svečanostima, predavanjima za roditelje, predavanjima roditelja, i sl. Važno je da nastavnik upozna obitelj svakog učenika, a odnos sa roditeljima je

najbolje uspostaviti što ranije, odnosno na samom početku školske godine, iniciranjem roditeljskog sastanka. Tijekom sastanka s roditeljima nastavnik se ne bi trebao fokusirati na negativne stvari već bi trebao govoriti i o onim pozitivnima jer će roditelji uz pozitivne informacije o svome djetetu lakše prihvatiti i one negativne (Vizek-Vidović i sur., 2014). Cunningham i Davis (1985, prema Maleš, 1996) govore o modelima odnosa roditelja i nastavnika. Kao prvi model navode model stručnjaka u kojemu učitelj ima glavnu ulogu i donosi sve odluke, a ne uvažava osjećaje i mišljenja roditelja. Kao drugi model navode model premještanja. U tom modelu nastavnik prihvaća roditelje kao izvore informacija te ih nastoji poučiti pravilnom pristupu djetetu, ali zadržava pravo donošenja konačnih odluka. Posljednji model jest model korisnika u kojem učitelj prihvaća pravo roditelja na izbor i odluke u vezi odgoja vlastitog djeteta te postoji ravnoteža u moći prilikom donošenja odluka. Danas se nastoji sve više ići u smjeru trećeg modela jer u njemu postoji međusobno poštovanje i uvažavanje roditelja i ustanove (Maleš, 1996).

Pri odabiru škole u koju će upisati svoje dijete, roditelji veliki značaj pridaju skrivenom kurikulumu u vidu ozračja koji vlada u pojedinoj školi te ličnosti učitelja. Istraživanje provedeno na 202 roditelja u Turskoj pokazalo je kako roditelji ipak više pažnje pridaju učiteljima koji bi predavali njihovoj djeci specifično nego školama u cjelini te kvalitete učitelja vide kao jedan od najznačajnijih elemenata pri odabiru škole. Pedagoške kompetencije učitelja te informacije koje su o njemu dobili od drugih osoba utječu na sliku učitelja koju imaju roditelji. Kao najvažniji kriteriji koji su se izdvojili pri odabiru učitelja su profesionalno iskustvo učitelja, politički i vjerski stavovi, njegov odnos prema učenicima, komunikativnost, preporuke koje su dobili vezane uz učitelja te hoće li dijete završiti svoje osnovnoškolsko obrazovanje s istim učiteljem (Sahan, 2014). Uspjeh svake škole ovisi o njezinim nastavnicima pa je osobnost učitelja roditeljima iznimno važna jer je on taj koji će stvarati ozračje u razredu i o njemu ovisi hoće li ono biti pozitivno i hoće li kao posljedica toga učenje u razredu biti produktivno (Ari, 2003, prema Sahan, 2014). Također, osim njegovog utjecaja na učenje i uspjeh učenika, učitelj je osoba koja uz roditelje ima najdominantniju ulogu u životu djeteta i utjecaj koji je on imao na dijete će se nastaviti i dugo vremena nakon što je učenik završio školu (Oktay, 2010, prema Sahan, 2014).

5.4. Odnos škole i lokalne zajednice

Škole mogu bolje rješavati probleme odnosno barijere u učenju i poučavanju ukoliko zauzimaju integralan položaj unutar zajednice. Isto tako, obitelji i ostali članovi šire zajednice učinkovitije mogu rješavati barijere u učenju i razvoju u radu i partnerstvu sa školom. Grupe stvorene kako bi povezale školu, obitelji učenika i ostatak zajednice uključuju agencije i

organizacije koje nude programe i usluge, poput obrazovanja i razvoja mladih, zdravstvenih i ljudskih usluga, strukovnog obrazovanja, itd., zatim entiteti koji dijele objekte kao što su primjerice parkovi, škole, knjižnice te razni izvori socijalnog i financijskog kapitala poput mladeži, obitelji, religijskih ili građanskih skupina, poduzeća te lokalnih organizacija (Taylor, Adelman, 2000). U odnosu škole i lokalne zajednice može se razlikovati 5 različitih pristupa, a to su informalni odnos, koordiniranje, partnerstvo, suradnja i integrirane usluge (Franklin, Streeter, 1995, prema Taylor, Adelman, 2000). Odnos se razlikuje na temelju stupnja formalnosti, uloženog vremena, dubine veza te raznih drugih dimenzija (Taylor, Adelman, 2000). Suradnja škole i zajednice treba koristiti velikom broju djece i njihovim obiteljima. Jedan od najbolje provedenih suradnji jest u korist učenika s posebnim potrebama. Toj djeci osigurane su posebne učionice, dnevna njega, stambeni prostori i bolnički programi (Hoagwood, 1997; Salzer, Bickman, 1997, prema Taylor, Adelman, 2000). Kako bi suradnja škole i zajednice bila efektivna ona se mora odvijati na lokalnoj razini. Tek kada se zadovolje potrebe na lokalnoj razini se može omogućiti daljnja suradnja između različitih škola u nekoj četvrti ili gradu i potom organizirati mehanizmi na razini države koji bi pružali potporu pojedinim školama i lokalnim zajednicama u onome što nastoje ostvariti (Taylor, Adelman, 2000).

6. Zaključak

Kurikulum, iako često izjednačavan s nastavnim planom i programom, u sebi osim plana i programa obuhvaća i ciljeve, zadatke, sadržaje, organizaciju te tehnologiju potrebnu za evaluaciju nastavnog rada. Međutim, kurikulum je određen odnosima koji vladaju među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Odnosno, realizacija kurikuluma ovisi o odnosima između nastavnika, učenika i roditelja. Ti odnosi dio su skrivenog kurikuluma jer oni nisu propisani formalnim kurikulumom. Svaka škola tako ima različito odgojno-obrazovno ozračje. Skriveni kurikulum ne samo utječe na socijalne interakcije sudionika odgojno-obrazovnog procesa, već ima

utjecaj i na uspjeh učenika u školi jer određuje odgojno okruženje određene škole čime utječe i na kvalitetu obrazovanja. Osim o odnosima među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, realizacija kurikuluma, odnosno kvaliteta njegova provođenja i kvaliteta same odgojno-obrazovne djelatnosti škole, ovisi i o određivanju uloga sudionika. Danas se uloge sudionika sve više mijenjaju. Učenik prelazi iz objekta u subjekt nastave, uloga i uključenost roditelja u rad škole postaje sve veća, a nastavnik više nema vodeću, već suradničku ulogu. On više nije osoba koja učenicima služi kao izvor informacija, već je njegova zadaća osposobiti učenike za samostalno traženje informacija koje su im potrebne. Time se učenike priprema na snalažljivost u nepredvidljivim situacijama u budućnosti. Također, jedna od najvažnijih uloga nastavnika, kao realizatora kurikuluma, jest da stvore pozitivno i ugodno razredno okruženje. Kako bi se to ostvarilo, nužno je da odnosi koji vladaju među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa budu temeljeni na međusobnom poštivanju i uvažavanju jer je pozitivna i poticajna razredna klima jedan od najvažnijih preuvjeta za uspješno učenje.

7. Literatura

- Bayanfar, F. (2013). The Effect of Hidden Curriculum on Academic Achievement of High School Students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5(6), 671-681.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Çengel, M., Türkoğlu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational sciences*:

theory & practice, 6(6), 1893-1919.

Ebadi, S. H. (2013). Hidden Curriculum: an Apparent Challenge or an Unexplored Opportunity? *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(3), 62-75.

Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2000). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog)*, preuzeto 21.7.2017. s

http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Koncepcija_razvojne_pedagoske_djelatnosti_strucnih_suradnika.pdf

Langhout, R. D., Mitchell, C. A. (2008). Engaging Contexts: Drawing the Link between Student and Teacher Experiences of the Hidden Curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 593–614.

Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5(1), 75-88.

Massialas, B.G. (1996). *The Hidden Curriculum and Social Studies*, preuzeto 21.7.2017. s <http://www.wou.edu/~girodm/library/massialas.pdf>

Merfat Ayesh Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.

Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2), 13-26.

Mosalanejad, L., Ghobadifar, M. A., Akbarzadeh, A. (2015). Untold Aspects of Hidden Curriculum from Teachers' Experiences: A Qualitative Study. *Journal of Research in Medical Education & Ethics*, 5(2), 106-114.

Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U Previšić, V. (Ur.) *Kurikulum:*

- teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 15-38). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Sahan, H. H. 2014. The effect of hidden curriculum on the criteria parents use to select schools and teachers. *Academic Journals*, 9(23), 1291-1300.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (Ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju. Školska knjiga, str. 351-383.
- Taylor L., Adelman, H.S. (2000). Connecting Schools, Families, and Communities. *Professional School Counseling*, 3(5), 298-307.
- Topolovčan, T. (2011). *Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole*, preuzeto 21.7.2017. s https://bib.irb.hr/datoteka/527516.KOLSKI_KURIKULUM_KAO_PREPOZNATLJIVOST_KOLE.pdf
- Trankiem, B. (2009). *Stres u razredu*. Zagreb: Profil.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: VERN.